



TITLE:

教員養成型PBL教育の課題と展望： Moodleを使つてのチューター・学 生の自立的活動の支援を通して

AUTHOR(S):

根津, 知佳子; 森脇, 健夫; 松本, 金矢

CITATION:

根津, 知佳子 ...[et al]. 教員養成型PBL教育の課題と展望: Moodleを使つてのチューター・学生の自立的活動の支援を通して. 京都大学高等教育研究 2006, 12: 27-39

ISSUE DATE:

2006-12-01

URL:

<http://hdl.handle.net/2433/54184>

RIGHT:

教員養成型 PBL 教育の課題と展望

～ Moodle を使ったチューター・学生の自立的活動の支援を通して～

根 津 知佳子

森 脇 健 夫

松 本 金 矢

(三重大学教育学部)

Problems and Prospects of PBL Education in Teacher Training
Through support for autonomous tutor / student activity using the Moodle system

Chikako NEZU

Takeo MORIWAKI

Kin'ya MATSUMOTO

(Faculty of Education, Mie University)

Summary

PBL education is one of various active learning methods for personally solving problems, where students discover problems from familiar concrete phenomena. In this department, the development of PBL tutorial education utilizing features of the faculty of education is tackled. Especially, autonomous activity and self-instruction of students are promoted by positioning current and graduated students with the tutor. By this system, the intent to foster the student culture of the faculty of education, in which fellow students mutually teach and learn. PBL education classes in the faculty of education are classified by field as “school region” or “community/enterprise” and by problem setting type as “problem-decisional” or “project activity”, with efforts made toward content development. The Moodle e-learning system is built for guidance as a “field” that looks back on the autonomous activities of both tutor and student. In this report, some practice cases are examined, and the effectiveness of the Moodle system and problems with teacher-training type PBL education are discussed.

キーワード：教員養成、カリキュラム、PBL 教育、チューター、Moodle

Keywords: teacher training, curriculum, PBL education, tutor, Moodle system

1. はじめに

本学では、医学部において1997（平成9）年度より PBL 教育（Problem/Project Based Learning）を行っている。PBL 教育とは、身近に感じられる具体的な事象から問題（課題）を発見し、自ら問題を解決する能動的な学習方法である。通常、少人数のグループ学習と自己学習から構成されるが、とりわけ、事象との出会いから、問題発見、知識の獲得、思考の深化、問題解決に至る一連の学習過程を重視する点が特徴である。

医学部での成果¹⁾を基に、2006（平成18）年度より高等教育創造開発センター（HEDC: Higher Education Development Center）が中心となって全学的に PBL 教育を展開し、スーパービジョンを行う体制を整えつつある。本報告では、教育学部における実践事例を取り上げ、チューターや学生の自立的活動を振り返る「場」としての e-Learning システム “Moodle” の有効性を明らかにした上で、教員養成型 PBL 教育の課題を明らかにしたい。

2. 教育学部の特性と PBL 教育

三重大学教育学部では、全学の教育目標に掲げられている『感じる力』『考える力』『生きる力』『コミュニケーション力』を受けて、教員養成課程で培うべき実践的な力量を『臨床的判断力』『企画力』『実践構築力』とし、教員養成型 PBL 教育の実践事例の開発と蓄積をおこなってきた²⁾。さらに、PBL 教育の実施をサポートする組織として、2005（平成17）年度に「PBL 教育実施委員会」を設置した。その結果、2006（平成18）年度入学者から図1のような実地研究のカリキュラムが導入されている。

数年にわたって論議されたこの教育実地研究の導入部分に当たる「教育実地研究基礎」の目的は、児童・生徒と触れる体験を提供し、専門領域を越えて受講することによって、教育学部全体として教育に対する動機づけを高めることにあった。初年度前期の「教育実地研究基礎」は、5講座が開講され、のべ56人が受講した。

図2は、医学部の PBL 教育の構造を略述したものである。医学部においては、図の右上に向かえば向かうほど、医師としてのアイデンティティが確立されつつ、知識や技術も身に付いていくことを想定している。医学部ではインターンシップの前段階に位置づけられる事例研究型 PBL が主であるのに対し、教育学部 PBL 教育の目標からすれば、初期の段階から現場と触れあい、そこで何が問題になっているかを発見することが求められる。また教育現場において、具体的・現実的課題やテーマに深くかかわればかかわるほど、学生の自立性が高まると同時に、大学教員の役割や責任も重要になる。具体的事象の多くが人間の内面に関わるモノ・コトであるため、対象者の成長や発達など多様な情報や要因を視野にいれる必要があるからである。

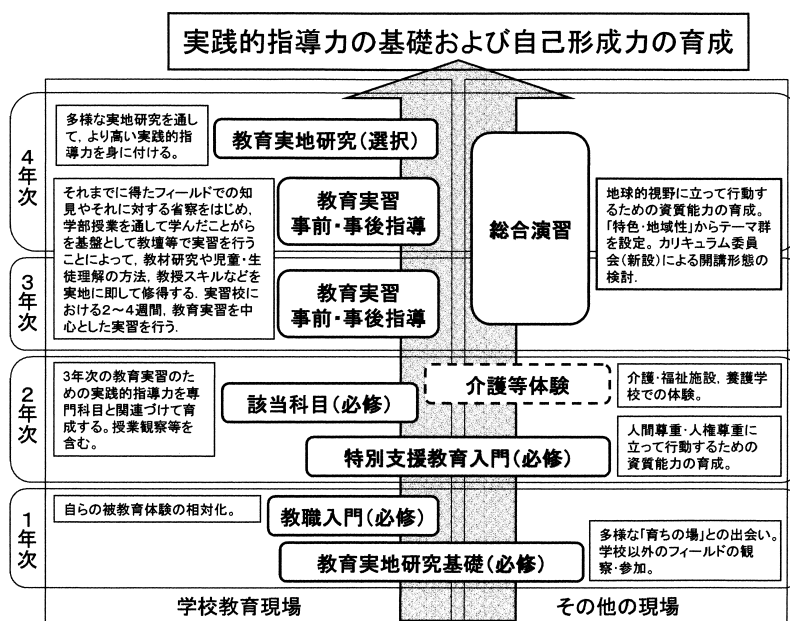


図1 教育実地研究の構造

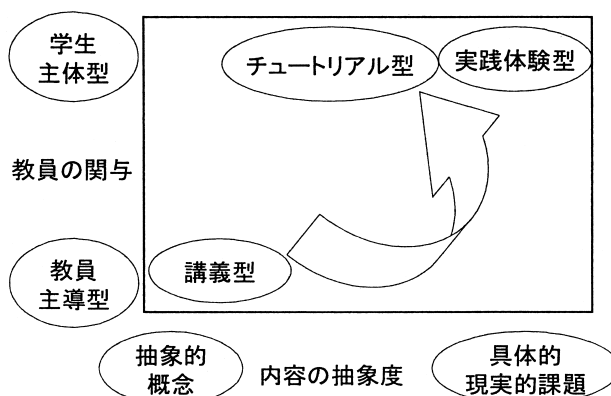


図2 PBL 教育の形態

教育学部の構想するPBL教育は、その本質を医学部のPBL教育から受け継ぎながらも、学部性格上、培うべき目標、方法において大きく異なっている。

また一方、教育学部には様々な学問領域を専門とする教員が所属し、多彩な現場との連携を積み重ねている。すなわち、教育の隣接関連領域に限らず、広領域にまたがる現場の「具体的事象」を対象とした様々な形態の学びが存在している。そうした広い意味での「現場体験—省察」も、学部目標につながるものと考えられる。

特に教育問題に関する事例検討を行う際には、教育現場の固有性を読み取る必要があり、教育方法、授業観察方法、教科の専門的知識はもちろんのこと、学校の運営や地域との関わりを視野に入れた学びも必要である。しかも問題はその時々におき、それに関連した即応的な学びが必要である。したがって、時機を得た対話は、学びのプロセスで最も重要であり、その中から文化も創出される。Moodleを使った対話のシステムの構築は、こうした必要性に基づいて生みだされたものである。

Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) とは、ファイル転送・共有などの機能を持ち、登録された教員と学生がweb上で情報交換ができるe-Learningシステムである³⁾。教育現場に関わる活動で留意すべき個人情報の保護が可能であるため、大学における事例検討会で問題となったテーマなどを自学により深化することができる。

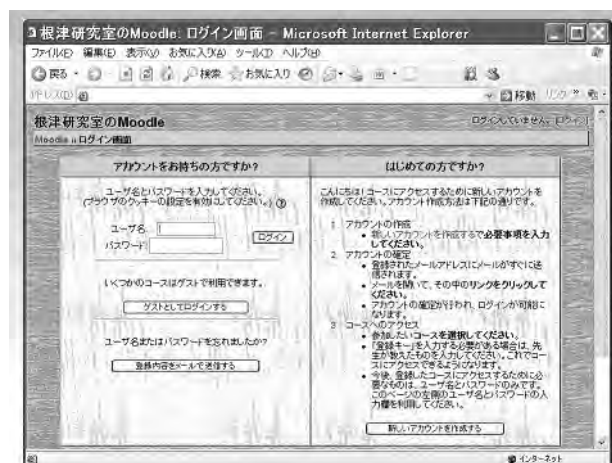


図3 個人情報を保護できる Moodle のログイン画面

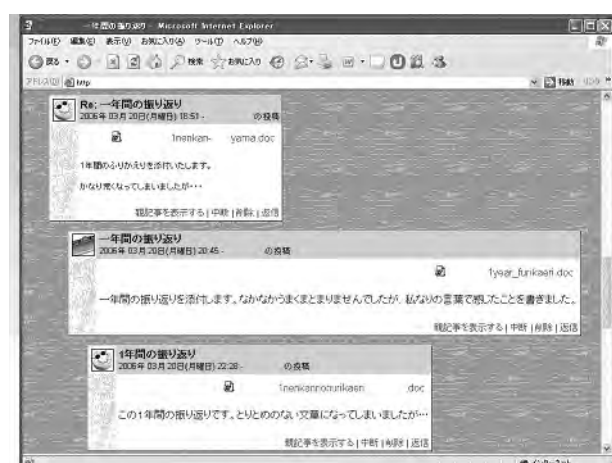


図4 文書を添付できる Moodle

次に、教育学部のPBL教育の全体像を示そう。

本報告では教員養成型のPBL教育にProject-Based-Learningも含み入れ、教育学部のPBL教育を、「現場との関係」と「事象の分類 (problem, project)」の2つの視点から図5のように類型化した。図5のIはproblem、IIはproject

である。現場としては、大きくは教育現場（A）と地域・企業などの現場（B）に区分することができる。また事例研究型（C）は大学の講義の中で行うことを想定している。この5つのタイプのPBL教育をバランスよく配置していくことがカリキュラムの課題である。

| 現場連携型 PBL | | 事例研究型 PBL |
|-------------------------|-----------------------|-----------|
| A—I 教育現場でのアクションリサーチ型 | B—I 地域・企業 問題解決型 | C |
| A—II プロジェクト 活動型 | B—II 製品開発型 | |

図5 教員養成型 PBL 教育の形態

現場固有の課題を発見し、その課題を解決するための self-directed learning を構築するためには、その学びを支援するためのシステムが必要である。そのために筆者らは、学生・院生をチューターとして位置づけることによって、学生の自律的活動や自学自習を促進し、学生同士が「教え＝学ぶ」という教育学部の学生文化を育むことを企図した。チューターという概念は、一般的には、直接的・個人的な関係における指導者を指すが、本報告におけるチューターの役割を次のように規定する⁴⁾。

①自分なりの実践の見方と考え方や、事実への接近の方法論を持ち、それを事象を通して、“新しい参加者”に伝える。

②場に臨みながら、自分でポジションを取りつつ、“新しい参加者”の場を確保し、関係性を形成する支援を行う。

図6のように、教員—チューター—学生の有機的な関係を構築していくことが教育学部におけるPBL教育の成功の鍵を握っている。

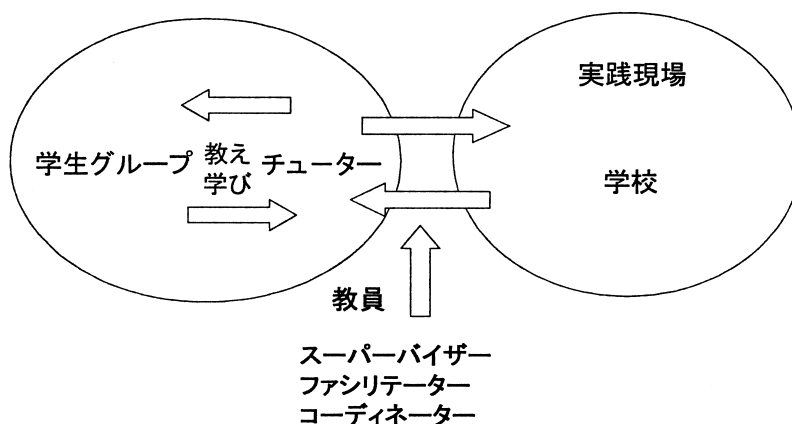


図6 教員養成型 PBL 教育における学び 1

3. 学生の自立的な実践活動

ここでは、各類型における実践事例を紹介する。その際、Moodle がその実践事例の中でどのように使用され、その機能を発揮しているか、またその課題はなにか、ということをあわせて明らかにする。

3—1. A—I タイプの事例 S 小学校

2005（平成17）年度より、総合的な学習の時間や行事にかかわりながら、子どもの成長を記述、評価するという小規模特認校の要請に応じて、三重大学 COE (B)⁵⁾ が中心となって長期的・継続的な活動を行っている。特に「見えない」「見えにくい」学力⁶⁾ について焦点をあてて記録をとってほしいという初期の要望に応じた活動を大学として検討し、学びのシステムを構築するに至った⁷⁾。なお、小規模校だけに子どもどうしの関係性構築が課題であり、学生が

子どもと一対一の関係性をつくることについては慎重に、という要望が小学校側から出された。「現場を荒らさずに」学生の学びを保証するために次のような基本的なスタンスで活動を展開している。

①子ども達の成長・変容の記録をとる。

特に、教師にとっては見えにくい休み時間の様子や個別の子どもの様子を記述する。

授業空間への過度なかわり、学生と子どもとのつながりについては抑制する。

②行事（特別活動）、総合的な学習の時間の活動に参加する。

この小規模特認校における継続的参観では、長期的な展望と現場の固有性を重視し、月曜日の午前中を参与観察の時間とし、現場との協働を開始した。また、継続的な授業観察や児童・生徒との共通体験や異年齢とのグループワークや現場の教諭との協働を行う上で、グループにおける事例・症例検討や教員によるスーパーバイズ、文献講読が必要となり、図7に示すようなPBLチュートリアルディ（月曜日）が設定された。体験と省察をダブルで行うシステムである。現場で解決できる問題は現場での小さな振り返り（2コマ）で解決し、できないことは時間を置いて大学での振り返りの際にもう一度検討し、それを文献講読につなげるという流れである。軽度発達障害、授業記録論等について文献講読を行っている。

| 1 コマ 8 : 50 10 : 20 | | 2 コマ 10 : 30 12 : 00 | | 3 コマ 13 : 00 14 : 30 | | 4 コマ 14 : 40 16 : 10 | |
|---|-------------|--|----|--|--|--|--|
| 移動 | 授業参加 ・観察 | 現場における チューター 中心の振り返り | 移動 | 大学における事例検討会 | | 文献講読 | |

図7 S小学校における参与観察（月曜日の流れ）

小規模校において児童・生徒の体験がどのような“学力”や“人格形成”に結びついているのか、文化活動や地域活動などの取り組みが、どのような力を育てているのか、家庭や地域の中で児童・生徒はどのような生活時間を過ごしているのかを学際的に検証して欲しいという小学校側の要請を数値的に検証することは困難である。そこで、学生は学校文化を肌で感じながら「子どもと教師の関係性」や「子どもの成長」の質的な記録（エピソード記述）を重ねてきた。

エピソード記述の性格上、主観性は免れない。複数の記述を重ねていくことによって「分厚さ」をつくっていかなくてはならない。また限られた時間内に複数のクラスの参与観察を行い、異学年や様々な課程・コースの学生が記録を保管・申し送りをするのが難しいため、記録の共有・活用を目的として、Moodleを使用するに至った。

Moodleの使用によって記録者の記録をデジタル的に重ねることができるようになった。それは記述の間主観性を高めるということが主目的だったが、記録者の記述の方法の改善、記録者の記述のスタンスの自覚へもつながっている。

例えば、表1は、同じ授業を観察した3名の記述を比較したものである⁸⁾。事例は、国語の授業における一人の生徒のスピーチ後の「質問はありませんか？」という問いかけに対するDくんや周囲の様子を記述したものである。

表1 1年生の国語の授業

| K | S | M |
|--|---|--|
| D「質問はありますか…」 N「Dちゃん、質問はありますか。」 D「質問はありません」 | 「質問はありませんか？」 「はい！はい！」 N3「はいDちゃん」 D「…しつもんはありませんか」 N「しつもんはあるんやな」 D「しつもんはあります。」 N「はい、よろしい」 | 「しつもんはありませんか。」 「はい、はい」 N.T1「動かす人とまちがとるんちゃう」 D「しつもんはありますか？」 N「ありませんやんなあ。」 D「しつもんはありません。」 |

特に3人が違っていたのは太字の部分であり、それぞれの経験が影響して異なった記述をしていたことが検討会で

確認された。

同じ場面をとりあげているが、三人の記述は見事に異なっている。担任の教師に後で確認したところ、「質問」―「答え」というルーティーン的な枠組みから見ると一見「とんち会話」のようなSの記述が実は一番事実に近い。この日初めて参観したMは発達の課題を持つDくん特有の会話の構造を把握しきれなかったのである。こうしたことは、各々がエピソード記述をMoodleにアップし、記録をつきあわせることによってあきらかになっていった。つまり教室における「できごと」を文字化して相互に可視化する作業を通して、『Dくんはやりとりの構造を学んでいるけど混乱している部分もある』という仮説を共有することができた例である。

このような手法は、各自の主観性を重視した視点・立場で事象を記述し、その情報を共有する点で「羅生門的接近」⁹⁾といえる。心理測定テストや目標の評価枠に準拠した評価にくらべて時間のかかる作業である。特別な支援を必要とする子どもに対する教育方法や教材を短絡的に学ぶのではなく、このようなプロセスを通して、クラスの文化や教師と子どものかかわりや子ども同士のかかわりを理解していくことは、現場の固有性を考える重要な作業であり、教員養成型のPBL教育で重要な意味を持つといえよう。

次の例は、大学院生のSの記録を抜粋したものである。

表2 子ども達の成長・変容の記録例（エピソード記述）

| |
|---|
| <p>Yちゃんは、自由ノートにたくさんひらがなを書いていて、それを私に見せた。「Y、ひらがな練習しとんのよ。先生の名前も書いたら」と言って、私の名前を書き始めた。一文字一文字丁寧にノートに書いていった。途中で、「ひ」という文字がわからなくなった。その時、自分から、ひらがな表を出してきて、「うーんと」と言って、「ひ」を見つけ出して書いた。最後まで丁寧に書いて、私に笑顔で「はい」と見せた。</p> <p>今日の休み時間で一番印象的だったのは、Yちゃんの変化である。彼女は、1学期がはじまっころの授業では、なかなか、授業に集中できなかった。</p> <p>Yちゃんが、丁寧にノートに書いている姿を隣で見ていて、授業でのひらがなの練習の時に、途中で嫌になって、マス目に棒だけ引っ張っていた姿を思い出した。こんなに楽しそうに、真剣にひらがなを書いているYちゃんをはじめてみた。</p> <p>途中で「ひ」がわからなくなったとき、Yちゃんは私に「書いて」というかなと思った。できなくなると、私にいつも「やって」と言うから、今回もそうくるか、と思っていた。しかし、そうではなかった。自分で、引き出しの中からひらがな表を探して、その中から「ひ」を見つけてきた。</p> <p>Tクラスの授業に出かける時のYちゃんの表情はとても明るい。足取りも軽く、先生や子どもたちの「いってらっしゃーい！」という言葉を受けて「行ってきまーす！」と、とても嬉しそうに教室を出て行く。Tクラスの授業を実際に、見たことはないのだが、T先生が、プールの授業で、Yちゃんを誉めながらぎゅーっと抱きしめていた様子を思い出した。</p> |
|---|

では、教育現場にとってこうした参加の方法、記述の積み重ねはどのような意味を持つのであろうか。

小規模校であるがゆえに、教師たちは子どもたち一人一人を学習面だけでなく生活面においてもよく知っているという自覚と誇りを持っている。しかし、学生たちに対する子どもたちの言動、あるいは休み時間における子どもどうしの関係などの記述は、教師にとっても知らない子どもの面を伝える。学生の記述をもとに大学側と当該校の合同の振り返りの機会をこれまで何回か持ったが、例えば表2の学生の記述が「呼び水」になって、障害児学級担任の教師がYちゃんの成長について情熱を持って語る、それを担任の教師、教頭も含めて共有するという場面が生まれた。

また、このような学生の記録は、「体験と言葉をつないでいく必要はないか」という提案を投げかける際にその根拠として大きな力を持った。このような学生の記録の蓄積があってこそ、総合学習の「見えにくい」「見えない」学力を育てるのであれば、活動の精選が必要であること、子ども達に行事を経験させることによってどのような力をそだてようとしているか、目標をきちんと描く必要があるのではないかという大学側の提言がリアリティを持つのである。

一方、学生たちにとってはどのような意味を持ったのだろうか。子ども達の成長・変容記録や総合的な学習の時間の子どもの経験の記述を長いスパンで残す作業を通して、学生にとっては小規模校というノスタルジックな対象が身近になり、そこでのさまざまな「よさ」と「課題」が見えてきている。例えば、小規模校特有のファミリー的な教師と児童の関係性は、児童にとって居心地のよさを作り出すが、一方ではじめのつけにくさにもつながっていることを発見していく。また、毎回の観察・記録を残す作業を通して、質的な参与観察の方法論、記録論についての知見を蓄積することができつつある。

課題としては以下の点が挙げられる。一つには公立小学校の人事異動による交流の蓄積が引き継がれにくいという

問題である。二つ目は、大学側の問題であるが、参与観察のスタンスの問題や質的研究の理論的実践的な探求が大学教員側にも必要であり、学生たちの学びを評価するための評価方法の確立も急務である。

次に同じ A—I タイプの実践事例でありながらも、S 小学校の実践とは対照的な事例を紹介したい。

3—2. A—I タイプの事例 H 中学校

2005（平成17）年度から T 市内の小中学校における放課後のドリル学習の支援活動を実施している。ここでは、継続的に子ども達の学びに付き添う LA（主に 1 年生）を、チューター（卒業生、院生、学部 4 年生）が支援するシステムを構築した。LA とはラーニングアテンダント（Learning Attendant 以下、LA とする）の略で、ラーニング（学習）とアテンダント（付き添い）を合わせた造語である¹⁰⁾。ティーチングアシスタントのように、教えることの補助ではなく、子どもたち自身の学びに付き添い、子どもたちの声を聞きながら、学習の環境を整え、支援していくことを意味したものである。

LA というコンセプトは、教えるお手伝いではなく、まさに「生徒個々の学習に寄り添う者」というコンセプトである。学生は、その立場を「生徒の友だちでもなく、教師でもなく、そこが面白い」と述べている。距離の取り方などにとまどいながらも、だんだんと自分の位置を自分で決めていくことができた学生たちは、その立場からものごとを見ることができるようになっていく。学ぶ立場から教える立場へ、教育実習のように急激に180度転換しないことにこそ、意味があると考えられる。生徒の学びに寄り添うことによって、生徒たちの個性的な学びの様子を見ることができるだけではなく、一人一人の学びのあり方に沿った支援をすることが出来るようになる。その経験が、「教えることは（思った以上に）難しい」「でもわかったと言われたときにうれしい」という言葉となってあらわれている。

一方、チューターは、子ども達と LA や、現場と大学教員との関係をファシリテートし、Moodle に投稿される週日の活動をチェックする役割も担う。大学教員は、学生同士のやりとりをメタ的に俯瞰し、必要な知識を伝達する時期や現場に介入すべきタイミングなどをはかりながらスーパーバイズしている。学生たちはチューターのことを「お兄さん、お姉さん」と慕っている。また、「場」に即した動きができる、憧れの対象でもある。またある時は、悩みを相談する相手でもある。こうした現場における LA の活動をファシリテートするチューターの役割はきわめて大きいし、そのことが学生の「学び」を保障しているということでもある。

LA 全員が総じて強い目的意識を持っているわけではない。実際に子どもに触れる体験をしたい、という素朴な気持ちが強く、活動の中で学習者（生徒）が一人一人個性を持った存在であることに改めて気付くとともに、「教える」ということの難しさ、また難しいだけに楽しみを発見するという体験になっている。従って、Moodle には、教える方の問題だけではなく、生徒との人間関係の問題で悩んでいる様子も記録として残ることになる。

このような場合に教員は、Moodle が活動（学習支援）を共有する“学びの場”であることを助言し続けたが、肉面的な問題も含めて学生のポートフォリオとして残り、それを相互に認め合うということも重視した（表 3）。LA にとっては素朴な悩みや疑問を話し合う“場”も必要となり、学生が自主的に反省会や検討会を開催し、対話することによって Moodle では不足するコミュニケーションを補っていった。これが S 小学校の事例と異なる点である。

表 3 教員のコメント例

| |
|---|
| <p>みなさんが中学生とどのような「距離」をとろうとしているのか、「内面」はよくわかったのですが、実際の動きや中学生の学習内容がわかりませんでした。記録には、いろいろな意味があると思います。</p> <ul style="list-style-type: none"> ・自分の感じたことを振り返る ・自分が行かない日でも、次の担当者に申し伝える ・中学生の学びや成長を残す など |
|---|

第三者が、現場にいなくても、誰がどのように LA として動いていたかをわかるようにするために、チューターは絵や記号を使ってそのイメージを Moodle 上で共有しようとした例が表 4 である。「それぞれの生徒にしっかり寄り添う形」と「動きながらフレキシブルな対応をする形」として、数学と英語の時間の教室の雰囲気の相違が伝わってくるだけではなく、誰が誰の学習支援を行っていたかがわかるように工夫されていることがわかる（囲み線・網掛けは

中学生、太字・囲い文字は大学生を表している）。

自分の振り返りを Moodle で行い、それに対して教員やチューターがコメントをするというシステムにより、記録がポートフォリオとして蓄積されると同時に、コメントによって、問題解決へのつながりを得たり、自らの実践に不足している観点を得ることが出来る。また、悩みにこたえる、というサポートの役割も果たしている。

表4 教員のコメントに対するチューターの記録例

| | |
|--|--|
| 天気の良い中、皆さんお疲れさまでした。自転車で来ていて、送ってあげられなかった方々ごめんなさい m(_ _)m 出席者と教室の中の位置関係を記録しましたのでアップします。また、位置関係については45分の中の一瞬の形に過ぎないので、皆さんに補足していただきながら具体的にイメージできるようにしていきたいと思います。 | |
| 1 限目：数学 | |
| それぞれの生徒にしっかり寄り添う形 | |
| 黒板 | |
| | |
| 2 限目：英語 | |
| 動きながらフレキシブルな対応 | |
| 黒板 | |
| | |

当該中学校の活動は、毎週水曜日の15：05～16：45に英語・数学・漢字の検定試験のためのドリル学習の支援を行うことが中心であった。しかし、「ドリル学習は単語を覚えている時間が大半になってしまい、試験前の勉強をしている時ほど質問したいことがたくさんあるのではないか」「どの教科でも質問できる場として検定を受けない子にも関わりたい」という学生からの自主的な声によって、2005（平成17）年度後期からは、定期試験前の準備学習が導入された。また、当該中学校校長と学生、教員との検討会においては、配布プリント、授業の進め方について、LAと生徒の関係、子どもたちに身につけさせたい力、未習単元の教え方などについて積極的な意見や質問が学生から提出された。この活動は、2006（平成18）年度前期からは「教育実地研究基礎」に位置づけられ、チューター3名、1年生15名、2～4年生5名が参加し、自主的な検討会、学習会を創出していった。この活動における学びは図8の段階に達していると考えられる。

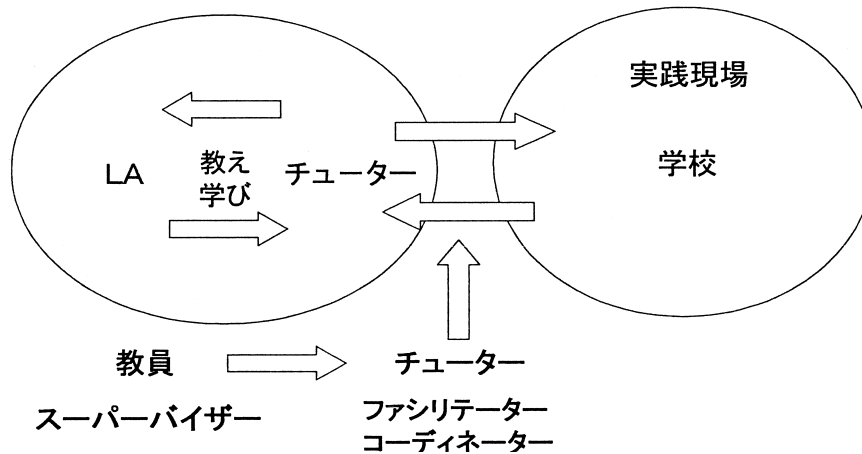


図8 教員養成型 PBL 教育における学び 2

3-3. A-II タイプへの発展 H 中学校

H 中学校との協働では、学生の自主的な活動が様々な発展的な活動を生み出していった。その一つが、保・幼・小・中の合同文化祭への支援という project である。合同音楽祭での演奏、合奏の演奏指導、太鼓の練習などの具体的な支援に数十名の学生が関わったが、ここでは、『輪ゴムの部屋』について取り上げる。このプロジェクトでは、「人と材とのかかわり」「材を介した人と人とのかかわり」を重視し、一つの材（輪ゴム）から広がる様々なかかわりの可能性と、それを包含する“場”の創出を目指した。音楽・美術・学校教育コースの院生、学部生（2—4年）、卒業生の計14名のスタッフと大学教員3名が、コースや学年、専門領域を超え協働した。「児童・生徒の五感を刺激するような体験展示をして欲しい」と要請されたのがプロジェクトの始まりであったが¹¹⁾、「合同文化祭」という性格上、人々が流動的に出入りすることが予測されたため、いつ訪れても気軽に参加することができ、楽しむことのできる“場”にし、あらゆる年齢の人でもかかわることができる“場”にしたいと学生は考えた。

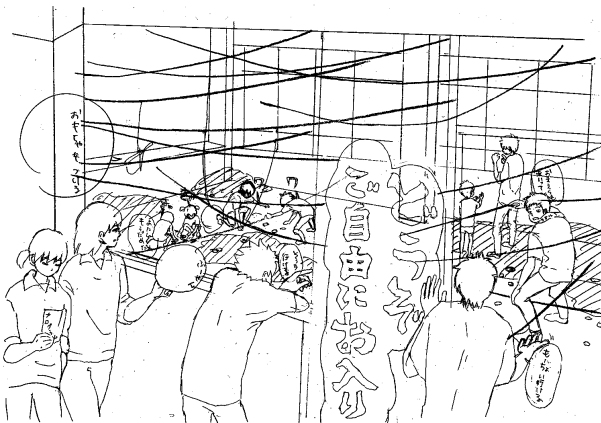


図9 イメージの共有



写真1 試作（大学院の授業）

大学院の授業や研究会では、材との関わりや発達の視点を学びながら、小学2年生の平均身長である“120cmの世界”から輪ゴムの張り具合や他の人がかかわる姿を見るなどの体験も重ねた。学年やコースが異なるため体験の様子を図や写真を添付することによってMoodle上でイメージを共有し（図9、写真1）、検討会でそれを基に話し合った。このように“合同文化祭”でのプロジェクト『輪ゴムの部屋』は、大学院生・学部生・卒業生が企画・立案し、大学院生が試行的な実践と授業や検討会での理論とを照合させながら実現した活動であった¹²⁾。そこでは大学院の授業を中心とした理論的な学びを異なるコースや学年のスタッフと共有するMoodle（ツール）がこのプロジェクトを促進させたが、本プロジェクトを支えたものはそれだけではない。前述した学習支援を基盤とした学校と大学との連携に

よる信頼関係が基となり、大学と学校現場との真の協働を可能にしたといえる。

3－4．B－Ⅱタイプの事例Ⅰ病院

ここで、図5におけるB－Ⅱタイプの事例として、山間部の病院の緩和病棟における活動を示す。2003（平成15）年度からI病院との協働・実践が始まっており、2006（平成18）年度より、緩和病棟に入院している対象者（40代後半男性）に対しての音楽療法の要請があった。対象者のQOL（Quality of Life、生活の質）の向上を目標とし、医師、ホスピス認定看護師、医療スタッフ、大学教員、大学院生、研究生が協働している事例である。

この実践では、対象者の体調や気分に応じた、即興的な音楽やプログラムの変更などの「臨床的な判断」が必要であるため、事前にいくつかのプログラムを準備し、Moodleにアップしている。医学・福祉・心理領域の特別なトレーニングを受けていない学生にとっては、当然教員のきめ細やかなスーパービジョンが不可欠であり、対象者や学生を護るためにも、記録の整理と検討会はその日のうちに実施している。

教育学部に対するこういった地域からの要請は今後も増えることが予想されるため、大学院の授業との連携、倫理遵守を前提とした病院との情報交換のシステムが重要な役割を果たすことになる。次の事例は、プログラムを検討した結果、教員が危機的介入を行った日のエピソード記録である。

教育の近接関連領域の対象者とのかかわりを教員養成段階で体験することを重視するのは、高齢者も障害者も等しく教育の対象であり、学校での音楽の体験を持つからである。上記のようなセッションの方法には正解がない。しかし、学生は1回1回のセッションのかけがえのなさを感じる体験を通して、地域に貢献し、自分自身も変容していくことに手ごたえ感じながら学んでいる。だからこそ、A－ⅡタイプのPBL教育においては、教員は図7に示すような役割（スーパーバイザー）を果たすことになる。

表5 言葉をかわさず終結する体験

| |
|--|
| <p>私たちが部屋を出るということは、そこにさっきまであった私たちの声が急に聴こえなくなってしまうことである。帰り際にいつものように色々な話をしながら片付けをして、その話が多ければ多いほど、その後はただ沈黙が残るのみである。さっきまで、会話、声があふれていた部屋にAさんは一人またいることになる。話かける相手も、それに応える相手もない。「瞳を閉じて」はAさんとの約束にあった音楽である。この音楽を奏でながら、片づけをする。片づけをするということは、「もう帰ります」ということである。そして、音楽には終わりがある。そこで、「さようなら、また」と幕を閉じる。これらは、言語なしで伝わる。いつもなかなか言えなかったことが、非言語によってなされる。当然私たちは怖いし、つらかった。しかし、片付けが終わってAさんの部屋を出て、控え室に戻ってしばらくしても、ずっと〈瞳を閉じて〉が自分の頭の中に流れていた。「……あれ」と思った。今までとの違いを確かに感じた。病室を出ても、音はそこになくても、頭の中に流れている。今部屋に一人であるAさんの耳にも、あのメロディが残っているのではないだろうか、その時思った。音楽は聴こえなくなっても、音楽は残っている、ということを感じてしまった。これは、今までたくさんの話をして、たくさんのことばで閉じていたときとの大きな違いだった。Aさんは、しばらくその音の中にいるのかな、と思った。急にはなくならない、自然に静かにその音が聴こえなくなるまで。それで、セッションが終わる。いつもたくさんの話をして、「さようなら」をするときは違って、片付けながらも繰り返しずっととなっていた〈瞳を閉じて〉は残っているのではないかと思った。それは、私たちとAさんには共通の音で、Aさんは、その音楽の中で静かにセッションを終わっていくことを感じるのかな、と思った。つまり、いつもよりは音の余韻がある。だからこそ、いつもより、緩やかにセッションが終わっていくように感じられた。</p> |
|--|

4. Moodleを活用したPBL教育の課題

以上、現場連携型のPBL教育においてMoodleをどのように活用してきたか事例をいくつか紹介してきた。Moodleを使用する利点として、活動参観記録のアップ、蓄積、共有、さらには相互につきあわせることによる検討などを合理的、効率的に行うことができ、体験を省察するツールとしてきわめて有効であることが確認された。現場参加の取り組みが始まった当初は、記録は紙媒体を使用していた。それを手渡し回覧によって共有しようとした。手書きのぬくもりのよさはあるものの、その記録をかなり多様な生活時間を持つ学生の中で回覧し、それを教員が把握することは困難であり、個人情報漏洩する危険もあった。

学生が現場に参加することによって学びの可能性は大きく広がる。学生たちは現場に触れてさまざまな思いを持ち、情動を揺さぶられる。そうした思いや情動を言葉にし、その言葉を連結させながら問題を発見していくという過程はきわめて重要である。暗黙知を形式知にしていく経験が「感じる力」を伸ばすと私たちは考えている。そのために

ツールはきわめて重要な位置を占める。

しかし、さらに学生の学びの質を高めるには、Reflection と Portfolio を Moodle 上で重ねていくだけでは不十分である。Moodle 上で共有された情報から、実践現場のリアリティを失わずに学びを深化するための支援も重要である。ネットによる情報伝達だけでなく、事実を介しての直接的な対話（検討会など）が、現場と大学教育の往還を支える重要な役割を果たすことは、すでに挙げた例からも明らかである。また実際の運営上においては、ネット環境の違いやタイムラグが学生同士のコミュニケーションを阻むこともある。こうした問題は大学の情報化の進展により基本的には解決されつつあるが、ネット環境を個人的に持っているか、いないかは依然としてデジタルデバイドになっている。

最後にとくに評価の問題について触れておきたい。

学生にとってこのような活動がいかなる質の経験であり得たかについては、H 中学校の事例において学生の振り返りを分析したが、実際にどのような知を獲得しそれを他の具体的な事象に応用できるかどうかの評価も必要となる。活動や体験の評価については、知識や技能を問うテストを使うことができない。したがって、実践への関わりの熟達を含めた Performance Assessment（パフォーマンスアセスメント）などの評価システムの構築が急務である。Performance Assessment（以下 PA とする）とは、特定の文脈で知識や技能などを用いながら行われるその人自身の作品やふるまい（学習者の遂行行動）を直接的に評価するものである¹³⁾。

2006（平成18）年度前期には、大学院生と教員による自主的なゼミにおいて、チューターや LA に対する PA、Rubric（評価基準）と、Task（パフォーマンス課題となるべき活動プログラム）を開発し、試行している。まだ検討の余地はあるが、現時点における仮説としてチューターの提案する H 中学校における PA 案が検討を重ねる中でどのように改訂されてきたか紹介しよう。

表6 チューターが作成した LA の PA 案 第4版 2006年6月¹⁴⁾

| | 位置(?)を把握するチカラ | 寄り添うチカラ（生徒との1×1） | | | 記録するチカラ |
|---|--|--|--|---|---|
| | | 距離 | 言葉がけ | 受け取る | |
| 3 | 先生と生徒、生徒と生徒のふだんの関係を把握した上で自分を位置づけることができる。 学校現場の流れを理解した上で入る。 プロジェクトの一員としての自覚（大学生であるということ。） 現場の先生との協働 大学教員との協働 チューターとの協働 | 学習支援を行う上で生徒との適切な距離や距離感を保つことができる。 ・適切な立ち位置で寄り添うことができる ・大学生と中学生という距離感を守ることができる | 生徒の学ぶ意欲を高める言葉がけができる。 ・あめとむち ・生徒自身を気遣う言葉がけができる ・モヤッとさせない言葉がけができる | 生徒の気持ちを理解することができる。 ・生徒の声を丁寧に聞くことができる ・生徒の言葉の裏側にあるものを読みとることができる ・非言語的な表現を受け取ることができる | 正確に書かれており、要点を押さえ、申し送りの意味を果たしている。 ・現場の様子（生徒の人数や名前、先生について、教室の雰囲気、生徒同士の様子） ・担当した生徒の学習状況やつまづき ・生徒とのやりとり（具体的なことば） ・感じたこと、考えたこと |
| 2 | | | | | 生徒の様子は書かれているが、何につまづいていたかが書かれていない |
| 1 | | | | | 現場を伝える内容が書かれておらず、自分の感情や反省点しか書かれていない |
| 0 | 現場を荒らしてしまう | 携帯のアドレスを交換するなど、校外での関わりをもとうとする。話しかけることができない。子どもからの問いかけに応えることができない | ジュースをおごるなど、報酬によって子どもの意欲を高めようとする。 子ども自身を否定するような言葉を使ってしまう。 | | 記録を書かない |

20名の LA が中学生とどのように接してよいかわからない段階で、チューターは「位置を把握するチカラ」¹⁵⁾「寄り

添うチカラ」「記録するチカラ」を中心に LA の行動を把握していることが読み取れる。しかし、一ヶ月後には、視点が「現場を把握するチカラ」「記録するチカラ」「寄り添うチカラ」に変化し、それぞれの項目も細分化されていることが表 7 からわかる。一ヶ月間における学生たちの Moodle を介しての「体験—省察」そして活動のサイクルへのかかわりがチューターの評価の観点を成長させている。

表 7 チューターが作成した LA の PA 案 第 5 版 2006 年 7 月

| | 現場を把握するチカラ | | | 記録するチカラ |
|---|---|---|--|---|
| | プロジェクトの理解 | 学校現場の流れを理解 | 中学生の理解 | |
| | <ul style="list-style-type: none"> ・現場の先生との協働 ・大学教員との協働 ・チューターとの協働 | <ul style="list-style-type: none"> ・先生と生徒、生徒と生徒の日常の関係を把握 | <ul style="list-style-type: none"> ・心理 ・学習内容 | 正確に書かれており、要点を押さえ、申し送りの意味を果たしている。 <ul style="list-style-type: none"> ・現場の様子（生徒の人数や名前、先生について、教室の雰囲気、生徒 同士の様子、他の LA の様子） ・担当した生徒の学習状況やつまづき生徒とのやりとり（具体的なことば）感じたこと、考えたこと |
| 例 | | A：先生も人によって対応を変えてるし、生徒によって感じ方も違う。 B：先生も生徒の様子を見ていたのかも | A：中学生っている考える時期 B：集団意識とか | |

| 寄り添うチカラ | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 距離（生徒との適切な距離を保つことができる） | | 働きかけ（学ぶ意欲を高める働きかけができる） | | 受け取る（生徒の事を理解することができる） | |
| 物理的距離 | 心理的距離 | 生徒の状況に応じて個々に合った教え方ができる | 生徒の状況に応じて個々に合った言葉かけができる | 学 習 面 | 心 理 面 |
| <ul style="list-style-type: none"> ・個々の生徒に合った立ち位置で寄り添うことができる ・人数や教室の様子に応じた距離で接する事ができる | <ul style="list-style-type: none"> ・大学生と中学生という距離感を守ることができる | <ul style="list-style-type: none"> ・採点方法の工夫 ・中学校の学習の文脈に沿った教え方 | <ul style="list-style-type: none"> ・生徒自身を気遣う言葉かけができる ・あめとむち | <ul style="list-style-type: none"> ・生徒が学習内容を理解できているかを判断できる ・得意／不得意の判断 | <ul style="list-style-type: none"> ・生徒の声を丁寧に聞くことができる ・生徒の言葉の裏側にあるものを読みとることができる ・非言語的な表現を受け取ることができる |

これらの活動を通して、教員養成型 PBL 教育においては、学生自身が、教科教育と教科専門の rubric 作成に必要な専門知識の不足を感じ、その学びが必要であることに気がついていった。

学生達には「学び＝教える文化」が生まれつつある。だからこそ教員側は、チューターの資質向上のためのシステムの確立や、チューター経験と教師としての力量との関連などについての理論的検討が急務なのである。

以上、教員養成型 PBL 教育の中で、とくに現場との連携の中での活動を支援するツールとしての Moodle についてその意義と課題について述べてきた。学生の経験の質を高めていくためには、いかに「体験—省察」のサイクルを構築しスパイラル的に上昇させていくか、が鍵である。また現場にかかわることはきわめて大きなエネルギーと心遣いを必要とする。合理的、効率的にこなすことが可能な部分は、ようやく広汎にアクセスできるようになってきたツールを使うことで対応することが、もはや必要不可欠と言って良い。ただし忘れてはならないのは、お互い顔を見合わせて声を聴きあう対話や検討会是一方で固有の意義を持つことである。

注

- 1) 津田司：2004年、吉田一郎、大西弘高編著『実践テュートリアルガイド』、南山堂、「各論 1 日本での PBL

テュートリアルの実例 6 三重大学」, pp.194-219

- 2) 2005（平成17）年度 教員養成推進プロジェクト活動報告書、三重大学教育学部
- 3) 2006（平成18）年度より、三重大学の公式 e-Learning システムとして導入されたが、筆者らは、それに先立ち2005（平成17）年8月より活用していた。
- 4) 2004（平成16）年度学部長裁量経費「教育学部の“PBL テュートリアルトレーニング”としての“教育実践へのアクションリサーチの研究”」（代表：森脇健夫）および、2005（平成17）年度学部長裁量経費「教育学部における PBL 教育システムの改善とチューター制度の導入」（代表：森脇健夫）
- 5) 三重大学 COE（B）である、「感性システムの構造化とそれを基盤としたアクションリサーチ的アプローチの可能性の探求～「感じる力」を培う教育モデルの開発にむけて～」（通称 Kansei プロジェクト）が中心となって、2004（平成16）年度から5年計画で、多領域の10名によるメンバーが現場との協働研究を行っている（代表：根津知佳子）。
- 6) 学力を測定のやりやすさから「見える学力」「見えにくい学力」「見えない学力」と3つに区分する考え方によると、見える学力（例：知識、技能）、見えにくい学力（例：コミュニケーション力、思考力、表現力など）、見えない学力（例：意欲・関心、感性など）に分類される。
- 7) その方法論の検討については、2004（平成16）年度 Kansei プロジェクト報告書 第4章 pp.45-57を参照
2005（平成17）年度は、7月、12月、3月、2006（平成18）年度には7月に大学と小学校と学生による合同研修会を実施した。
- 8) 2005（平成17）年10月27日（木）に実施された検討会における資料
- 9) 1975（昭和50）年の文部省の「カリキュラム開発の課題—カリキュラム開発に関する国際セミナー報告書—」の中で J, M アトキン氏が言及したもので、工学的接近（technological approach）と対比されている。工学的接近は、目標に準拠した評価が重視されるが、羅生門的接近は、目標にとらわれないさまざまな視点による評価が重視される。
- 10) 2005（平成17）年度学部長裁量経費「教育学部における PBL 教育システムの改善とチューター制度の導入」（代表：森脇健夫）
- 11) プロジェクトを展開する“場”には、次のような特徴や制限があった。安全な活動であること、使用する材は安価であること、子どもたちの出し物と内容が重複しないこと、活動時間は11：15から14：20の3時間に行うこと、前日の午後のみで“場”の設定ができることなど。
- 12) 根津知佳子、森脇健夫、松本金矢、圓道衣舞、下垣温子、榊眸、安部剛：2006年、「多様なかわりを包含する“輪ゴムの部屋”の創出」、『大学教育研究—三重大学授業研究交流誌—』第14号、三重大学共通教育センター（印刷中）
- 13) 松下佳代、2005年、学力評価の新たな可能性、日本教育心理学会第47回大会発表論文集、47、pp.18-19、および配布資料
松下佳代、2005年、第2回教育のアクションリサーチ研究会、シンポジウム配布資料
- 14) 教育学研究科2年安部剛、圓道衣舞が中心に作成した。検討は、教員と大学院生による自主的な授業（月曜日4コマ）で行っている。LA に対する PA は2006（平成18）年7月19日に実施した。
- 15) 学生が「力」ではなく「チカラ」と書いている点は重視したい。チューターの一人は、教育学部の学生に求められる「力」を「底力」と表現し、「力強い感じ」を象徴させるために「SOKO-GIKARA」でも「SOKO-JIKARA」でもなく「SOKO-ZIKARA」と標記している。